



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Poezja na lekcjach literackich (zarys problematyki)

Author: Ewa Ogłóza

Citation style: Ogłóza Ewa. (1997). Poezja na lekcjach literackich (zarys problematyki). W: A. Opacka (red.), "Interpretacje i metodologie : studia z dydaktyki literatury polskiej" (S. 83-94). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Ogłóza

Poezja na lekcjach literackich (zarys problematyki)

Obowiązujące (i zalecane) programy¹ oraz podręczniki, zarówno do szkoły podstawowej, jak i średniej, przewidują omówienie na lekcjach literackich wielu utworów poetyckich — począwszy od poezji dla dzieci w IV i V klasie, poprzez wybory klasycznej i dwudziestowiecznej poezji w klasie VI i VII, nagromadzenie tekstów współczesnych i uogólnienie wiedzy o liryce w VIII klasie, aż do reprezentatywnego wyboru poezji z kolejnych epok historycznoliterackich w klasach I—IV (lub V) szkoły średniej, poszerzonego o dział *Kontynuacje i nawiązania*, do którego włączane są teksty późniejsze na zasadzie intertekstualnych nawiązań do poezji z danej epoki.

Omawianiu utworów poetyckich towarzyszy kształtowanie świadomości teoretycznoliterackiej, to znaczy skłanianie uczniów do obserwacji struktury tekstu i zależności od kontekstów macierzystych oraz do refleksji, na czym polega badawcze podejście do tekstu, czyli analiza i interpretacja. W szkole podstawowej należałoby kształtować pojęcia i wprowadzać nazywające je terminy w zakresie następujących zagadnień: sytuacja komunikacyjna (kto do kogo mówi? w jakiej sytuacji?), funkcja poetycka języka (jak mówi „ja” liryczne? w jakiej formie? jakie środki stylistyczne stosuje poeta? w jakiej funkcji?), wersyfikacja (jak zbudowany jest wiersz? jakie powtarzalne elemen-

¹ Zob. *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV—VIII*. Warszawa 1990; *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*. Warszawa 1990; M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrązek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV—VIII*. Warszawa—Kraków 1995; „Polonistyka” 1995, nr 5; „Polonistyka” 1996, nr 7.

ty składają się na rytm?)². Na poziomie szkoły średniej lirykę czyta się z uwzględnieniem kontekstu historycznoliterackiego; w tekstach odkrywano są składniki reprezentatywne dla konwencji literackich³. Ponadto wielokrotnie wykorzystywane są możliwości interpretacji porównawczej⁴.

Rozwój w edukacji poetyckiej polega z jednej strony na poszerzaniu kontekstów, przebiega więc od monograficznego traktowania utworu poetyckiego, z przywołaniem najpierw kontekstów osobistych młodego czytelnika, a następnie kontekstów macierzystych, w tym historycznoliterackiego, z drugiej zaś strony rozwój przejawia się w przechodzeniu od omawiania pojedynczych utworów do komponowania ujęć cyklicznych (poezja wybranego twórcy, tomik poezji, poezja na podobny temat, poezja wybranego nurtu lub epoki).

Ogólne założenia koncepcji edukacji literackiej, które wynikają z doboru i układu treści programowych, dotyczą wielu kwestii, ważnych także na lekcjach o poezji, takich jak⁵:

- zapoznavanie uczniów ze zróżnicowanymi treściowo i formalnie a literacko wartościowymi tekstami;
- autonomiczne traktowanie utworu jako dzieła sztuki słowa, a nie (lub nie wyłącznie) instrumentalnie i mimetycznie;
- rozbudzanie potrzeb czytelniczych i kulturowych uczniów oraz kształcenie ich kompetencji w analizie i interpretacji utworów literackich i innych dzieł sztuki;
- sytuowanie uczniów w trzech rolach czytelniczych: czytelnika, badacza i wykonawcy, aby pogłębiona lektura ułatwiała samodzielne, bądź kierowane przez nauczyciela, odkrywanie sensów ideowych i wartości artystycznych utworu;
- stosowanie różnych metod nauczania: łączenie roli czytelnika (czytanie, słuchanie, oglądanie) z metodami nauczania przez przeżycie, ćwiczeń analitycznych — z metodami poszukującymi, a działań twórczych uczniów — z metodami nauczania przez działanie;
- funkcjonalne wprowadzanie wiedzy z teorii literatury i kształtowanie świadomości teoretycznoliterackiej uczniów — nie na drodze encyklopedycznej.

² Zob. B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

³ Zob. E. Jaskółowa, A. Opacka: *Prądy i konwencje w poezji*. Kraków 1995.

⁴ Zob. B. Chrzastowska: *O interpretacjach porównawczych*. W: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia oceny postulaty*. Red. B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa. Warszawa 1980, s. 120–147; A. Opacka: *Dlaczego analiza porównawcza?* W: *Nowoczesne metody w nauczaniu języka polskiego*. Katowice 1994, s. 18–23; E. Jaskółowa, A. Opacka: *Dialog z tradycją, czyli o poezji w szkole i na maturze*. Katowice 1993; B. Zeler: *Zrozumieć poezję współczesną*. Katowice 1995.

⁵ Por. E. Ogłóza: *O ustalaniu i formułowaniu celów lekcji literackich w szkole podstawowej*. „Język Polski w Szkole dla Klasy IV–VIII” 1993–1994, z. 1–2, s. 7–19.

dycznie podanych informacji, terminów i definicji, ale w czasie analizy i interpretacji, kiedy przedmiotem obserwacji będą najważniejsze składniki utworu literackiego: sytuacja komunikacyjna, świat przedstawiony, idea, język, opisywane i wyjaśniane z przywołaniem kontekstów macierzystych i doświadczeń czytelnika;

- łączenie kształcenia literackiego i kulturalnego, literatury pięknej z innymi dziedzinami kultury — teatrem, filmem, radiem, telewizją — głównie przez przedstawienie adaptacji, inscenizacji, montażu poetyckich, porównanie ich z literackimi pierwowzorami pod względem podobieństw w świecie przedstawionym i problematyce, a różnic w twórczych i sposobach ich wykorzystania w konkretnych dziełach;
- łączenie kształcenia literackiego z językowym, integrowanie analizy i interpretacji z nauką o języku i ćwiczeniami w mówieniu i pisanu, wykorzystywanie wiadomości teoretycznych o systemie języka w analizie stylistycznej, a wiadomości o formach wypowiedzi — w dostrzeganiu form podawczych w tekstach i wypowiedzaniu się o poznanych utworach;
- podmiotowe traktowanie uczniów, respektowanie ich potrzeb, postaw i poziomów czytelniczych, pomaganie im w przekraczaniu barier odbiorczych, tworzenie sytuacji dydaktycznych motywujących do czytania i do kontaktu z innymi dziełami kultury oraz skłanianie uczniów do wysiłku intelektualnego, formułowania i rozwiązywania problemów.

Scharakteryzowane tu założenia mogą znaleźć najpełniejszy wyraz na lekcji literackiej, która jest najważniejszą formą dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela polonisty, a jednocześnie złożonym i skomplikowanym zadaniem, wymagającym wielu umiejętności. Z. Uryga uznaje za niezbędne te kompetencje nauczyciela, które wyrażają się w⁶:

- werbalizowaniu własnych reakcji estetycznych na dzieło i sądów o jego wartości (nauczyciel ma swoje fascynacje literackie i umie o nich mówić);
- elastyczności zachowań interakcyjnych, wynikającej z uważnego słuchania wypowiedzi uczniowskich i doceniania tego, co świadczy w nich o wrażliwości na lekturę;
- badawczej postawie wobec ucznia i współczesnych procesów edukacyjnych, ustalaniu, na jakie typy i poziomy odbioru wskazuje uczniowska lektura, dociekaniu przyczyn zauważonych zjawisk czytelniczych⁷;
- samodzielności wyboru dodatkowej lektury do omówienia z zespołem klasowym;
- wyzwalaniu i organizowaniu twórczej aktywności uczniów, skłanianiu ich do rozmaitych wykonan tekstów (rysunek, recytacja, teatralizacja).

⁶ „Polonistyka” 1995, nr 5, s. 306—307.

⁷ Na temat badań odbioru liryki zob. m.in.: B. Chrzastowska: *Lektura...*; Z. Uryga: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982; B. Myrdzik: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*. Lublin 1992.

Do tej listy dodajmy jeszcze kompetencję w zakresie wyznaczania celów edukacyjnych⁸. Poprawne, przemyślane i szczegółowe sformułowanie celów ułatwia dalszą pracę nad koncepcją lekcji, a następnie jej realizację i ocenę. Zdaniem psychologa T. Tomaszewskiego wzorzec celu sprzyja giętkości postępowania i skłania do wyboru spośród wielu metod, wzorzec metody natomiast usztywnia postępowanie dydaktyczne.

Sformułowanie celów do konkretnej lekcji stanowi uszczegółowioną odpowiedź na podstawowe pytania: Jakie są moje — jako nauczyciela polonisty — zamierzenia względem uczniów? Jakie rezultaty chciałbym osiągnąć? Jakie wywołać zmiany w osobowości ucznia? Jest próbą odpowiedzi na pytania: Po co uczyć? Po co skłaniam moich uczniów do lektury tekstów literackich? Jakie efekty chciałbym osiągnąć, omawiając z nimi na lekcjach wybrane teksty? Pytania można by mnożyć, ale sens wszystkich zawiera się w tym podstawowym: Jakie zmiany w osobowości ucznia miałyby wywołać proces edukacji literackiej? Można bowiem założyć, że podstawowy cel edukacji to rozwijanie osobowości ucznia, czyli ta podstawowa wartość, nadająca sens edukacji, w której uczeń jest, oczywiście, podmiotem. Rozwój osobowości przejawia się w zajmowanych postawach wobec jakichś przedmiotów, osób, idei. Na lekcjach literackich uczymy zajmowania postaw wobec dzieł literackich. Ich przyjęcie, a więc podjęcie aktu lektury, a później analizy i interpretacji bądź wykonania, wymaga — oprócz podstawowej umiejętności czytania ze zrozumieniem — przynajmniej minimum kultury literackiej. Ogólny więc cel rozwijania osobowości ucznia można by połączyć na lekcjach literackich z rozwijaniem i kształtowaniem kultury literackiej. Stanowi to niewątpliwie dominujący, choć nie jedyny cel na liście celów edukacji literackiej. J. Szczepański uważa, że obowiązkiem każdego nauczyciela jest przygotowanie dziecka do radzenia sobie w pięciu relacjach łączących człowieka ze światem, w którym żyje — relacjach wobec świata przyrody, innych ludzi, wartości kultury, siebie samego, sił transcendentnych⁹.

U podstaw każdej klasyfikacji znajdujemy ogólne założenie, że proces edukacyjny wiąże się z trzema zakresami oddziaływania na wychowanka: wzbogacaniem jego wiedzy, kształtowaniem rozmaitych umiejętności działania, budzeniem uczuć i motywów. Nauczyciel winien przekazywać nie tylko informacje, ale także programy działania oraz budzić emocje wobec przekazywanych wartości. Takie powinności nauczyciela wynikają z przyjęcia zasad, że nadrzędnym celem edukacji staje się rozwój i zmiany w systemie poznawczym (wiadomości), działaniowym (umiejętności) i systemie wartości ucznia, każdy bowiem człowiek myśli, działa i odczuwa. Edukacja winna być zorientowana poznawczo, intelektualnie, aksjologicznie i emocjonalnie: winna dostarczać kwalifikacji merytorycznych (wiedzieć, rozumieć) — jako po-

⁸ E. Ogłóza: *O ustaleniach...*

⁹ J. Szczepański: *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa 1989, s. 126–128.

znawczej podstawy działania; umiejętnościowych (umieć, wiedzieć, jak i dlaczego) — jako sprawnościowej podstawy działania; etycznych (wybierać wśród wartości) — jako aksjologicznej podstawy działania. A. Kotusiewicz proponuje zhierarchizowanie tych trzech aspektów, najwyżej sytuując aspekt aksjologiczny (emocjonalny, wychowawczy) i sprowadzając problem do takiego rozumowania: uczyć się, by więcej wiedzieć, by sprawniej działać, by mądrzej, sensowniej żyć¹⁰.

Podział celów w zastosowaniu do lekcji literackiej koresponduje z powyżej przyjętym założeniem o uczeniu zajmowania postaw wobec dzieł literackich i o rozwijaniu kultury literackiej. Cele poznawcze, kształtujące i wychowawcze znajdują swoje odpowiedniki w składnikach postawy: poznawczym, motywacyjnym i działaniowym, oraz w składnikach kultury literackiej: wiedzy, kompetencji i guście (J. Sławiński)¹¹ bądź wrażliwości estetycznej, doświadczeniu, wiedzy, umiejętności włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość życia (M. Gołaszewska)¹².

Na gruncie dydaktyki literatury J. Polakowski definiuje uczenie się o literaturze jako nabywanie doświadczeń literackich, na które składa się: zespół motywacji, programy poznawczo-percepcyjne i wzory zachowań¹³. P. Andrusiewicz określa podobnie kształcenie literackie jako „przebiegający w toku interakcji społecznej [...] proces motywowania do kontaktów z dziełem literackim, kształtowania systemu wartości i wzorców zachowań wobec literatury, a także proces przyswajania, nabywania i przekazywania określonych przekonań o istocie dzieła literackiego”¹⁴.

Przytoczone definicje charakterystyczne są dla antropocentryczno-kulturowego nurtu współczesnych rozważań nad nauczaniem—uczeniem się literatury, w którym dominuje „skupienie uwagi na podmiocie uczącym się literatury i włączenie w obręb zainteresowań współczesnego środowiska kulturowego jako czynnika wpływającego na przebieg kształcenia literackiego”¹⁵.

Lekcję literacką, na której nauczyciel realizuje ogólne i szczegółowe cele edukacji, postrzegamy jako każdorazowo inne zdarzenie dydaktyczne, ale na potrzeby analizy można wskazać na podstawowe wyznaczniki określające jej istotę, wyróżnić w niej kilka płaszczyzn oraz ustalić kryteria oceny.

¹⁰ A. Kotusiewicz: *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa 1989, s. 41, 46 i nast.

¹¹ J. Sławiński: *Dzieło. Język. Tradycja*. Warszawa 1974, s. 66.

¹² M. Gołaszewska: *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979, s. 12.

¹³ J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1990, s. 27.

¹⁴ P. Andrusiewicz: *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 14. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1995, s. 7.

¹⁵ J. Polakowski: *O sytuacji...*, s. 24.

W nowo wydanych *Godzinach polskiego* Z. Uryga wskazuje, że lekcja jest epizodem w procesie kształcenia literackiego (uczeń uczestniczy w wielu pozaszkolnych formach kontaktów z kulturą), sekwencją interakcyjną (nauczyciel i uczniowie rozmawiają o dziele literackim), konstrukcją celową i aktem twórczym¹⁶.

W lekcji literackiej wyróżnić można pięć płaszczyzn: merytoryczną (przedmiotową), interpersonalną, emocjonalną, dydaktyczno-organizacyjną i płaszczyznę językową. W odniesieniu do liryki płaszczyzna merytoryczna dotyczyć będzie wyboru tekstów poetyckich, wprowadzanych wiadomości teoretyczno- i historycznoliterackich oraz metodologicznych podstaw sposobów analizy i dochodzenia do wniosków interpretacyjnych. Płaszczyzna interpersonalna wyrażać będzie typ więzi łączącej nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą, a więc sympatię lub obojętność i antagonizm, dominację lub współpracę. W płaszczyźnie emocjonalnej istotne będzie, czy nauczyciel przywiązuje wagę do motywowania uczniów, aby wzbudzić zainteresowanie utworem i skłonić uczniów do żywego udziału w lekcyjnej rozmowie.

Płaszczyzna dydaktyczno-organizacyjna wyróżniona jest ze względu na przebieg i warunki procesu dydaktycznego, to znaczy ustalone cele, przywoływane zasady, stosowane metody i osiąganе efekty. Zagadnieniem metod prowadzenia lekcji literackich zajmowało się wielu dydaktyków literatury, ale przedstawienie wyczerpującej klasyfikacji okazuje się ciągle zadaniem otwartym. W nawiązaniu do podziału metod w dydaktyce ogólnej, który zaproponował W. Okoń, wymieniając cztery drogi uczenia się i odpowiadające im metody: podające, poszukujące, eksponujące oraz praktyczne, a także po uwzględnieniu za E. Balcerzanem trzech ról czytelniczych: czytelnika, badacza i wykonawcy, B. Chrzastowska przedstawiła repertuar metod autonomicznego kształcenia literackiego¹⁷. Kolejne klasyfikacje przedstawiali także S. Bortnowski¹⁸, A. Książek-Szczepanikowa¹⁹, K. Ratajska²⁰.

Najnowszą propozycję stanowią podziały i wnikliwe charakterystyki repertuaru metod w obrębie dwu grup: metod kształcenia literackiego, związanych z lekturą, oraz form historycznoliterackiej informacji. Do pierwszej grupy należą, zdaniem Z. Urygi, metody: impresyjno-eksponująca, analizy dokumentacyjnej i analizy wykonawczej, przekładu intersemiotycznego

¹⁶ Z. Uryga: *Godziny polskiego*. Warszawa—Kraków 1996, s. 81—89.

¹⁷ B. Chrzastowska, S. Wysłouch: *Poetyka stosowana*. Warszawa 1987, rozdz. VIII.

¹⁸ S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1991.

¹⁹ A. Książek-Szczepanikowa: *Pole procesu dydaktycznego w szkolnej komunikacji literackiej (próba klasyfikacji czynności ucznia i nauczyciela)*. „Polonistyka” 1991, nr 2, s. 99—111.

²⁰ K. Ratajska: *Metody kształcenia literackiego w szkole*. W: *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*. Red. E. Cyniak. Łódź 1994, s. 44—77.

i dyskusji. W drugiej grupie mieszczą się formy: wykładowa, pracy z podręcznikiem, laboratoryjna, referatów oraz wycieczki²¹.

Płaszczyznę językową można rozpatrywać oddzielnie, ale zawsze ze świadomością, że przenika wszystkie pozostałe, nie ma bowiem „chyba [...] aspektu ludzkich myśli, działań i interakcji, który nie byłby do jakiegoś stopnia związany z językiem²². Charakteryzując tę płaszczyznę, warto użyć terminów: dyskurs, dialog i rozmowa²³. Za dyskurs można uznać: dzieło literackie (jako wypowiedź w tworzywie językowym), lekcję jako całość, logicznie zbudowaną według określonych reguł, oraz ten fragment lekcji, podczas którego nauczyciel i uczniowie rozwiązują problem. Dialog może występować w dziele literackim (wypowiedzi bohaterów). Można mówić o dialogu z dziełem (chodzi o postawę aktywnego, uważnego, dociekliwego i zainteresowanego czytelnika). Mówi się też o dialogu o dziele podczas lekcyjnej rozmowy nauczyciela z zespołem klasowym i poszczególnymi uczniami, dialogu składającego się głównie z pytań, odpowiedzi oraz informacji. Do tego rozróżnienia dialogu czytelnika z dziełem i dialogu czytelników dodajmy dialog dzieła z dziełami (przez nawiązanie w sferze idei, struktury, stylu czy także tworzywa). O rozmowie będziemy natomiast mówić w odniesieniu do takich relacji dialogowych między nauczycielem i uczniami, jakie zachodzą w klimacie szacunku, życzliwości, sympatii dla uczniów, a przejawiają się w rozpoznaniu ich możliwości i ograniczeń; relacji w dużo mniejszym stopniu odwołujących się do terminologii naukowej i abstrakcyjnych pojęć niż dyskurs oraz ciąg pytań i odpowiedzi charakterystycznych dla heurystyki.

W klasach szkolnych obserwujemy na lekcjach literackich niepokojące zjawiska w sferze nawiązywania interakcji językowych. Na lekcjach dominują informacje i pytania nauczyciela (z czasu poświęconego na lekcji mówieniu około 2/3 przypada na wypowiedzi nauczyciela). Uczniowie najczęściej udzielają krótkich, kilkuwyrazowych i eliptycznych wypowiedzi (dzieje się tak nawet w klasach maturalnych). Rzadko formułują dłuższe, przynajmniej kilkuzdaniowe wypowiedzi na temat utworów literackich. Bardzo rzadko pytają. W dialogu lekcyjnym podejmowane są głównie te wątki odpowiedzi

²¹ Z. Uryga: *Godziny...*, rozdz. V i VI.

²² R.-A. de Beaugrande, W. U. Dressler: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa 1990, s. 12.

²³ O tych problemach pisałam w artykule: *O języku na lekcjach kształcenia literackiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1995, s. 7–13. W artykule odwoływałam się m.in. do książek: D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988; A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989; *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa 1992. O dialogu na lekcjach języka polskiego pisała także B. Myrdzik: *Lektura jako dialog. Jak rozmawiać o tekstach literackich na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1994–1995, z. 3, s. 80–88; Eadem: *O monologu i dialogu edukacyjnym*. „Polonistyka” 1995, nr 8, s. 523–528.

uczniów, które wyraźnie posuwają tok rozumowania, inne są pomijane. Uczeń często nie otrzymuje dodatkowych wyjaśnień, czy i dlaczego jego wypowiedź nie jest istotna dla zrozumienia sensu utworu. Nauczyciele zatem często nie słuchają i nie słyszą wypowiedzi uczniów.

Wymiana myśli charakterystyczna dla dialogu-rozmowy ważna jest w procesie dydaktycznym, rozumianym jako nabywanie doświadczeń. W dialogu-rozmowie następuje wyraźny związek między pytaniem, odpowiedzią i prawdą, do której się dociera, między komunikacją a rozpoznawaniem sensem na interesujących nas lekcjach kształcenia literackiego — w dziele literackim. Na lekcjach literackich pojawia się interpretacja wspólna jako efekt pracy zespołowej; w interpretacji tej można wskazać elementy autorstwa poszczególnych uczniów i nauczyciela. Uczniowie jako zbiorowość mogą przeprowadzić głęboką analizę, nie są jednak na ogół autorami czy współautorami wszystkich znaczeń, pomagają im: nauczyciel, podręcznik, inne źródła oraz koledzy. Ważne jest, że ta bogata interpretacja może ich kształtować. Wartość stanowi też zarówno to, co odkrywają w tekście, i to, w jakim stopniu tekst umożliwia im lepsze zrozumienie siebie, jak i samo uczestnictwo, choćby z drobnymi sukcesami, w procesie docierania do sensów.

Aby ustalić poziom umiejętności dydaktycznych nauczyciela polonisty, warto posłużyć się takim narzędziem badawczym, jak protokół pohospitacyjny. Skonstruowany przeze mnie (współ z H. Synowiec) protokół²⁴ ujawniał umiejętności między innymi w zakresie:

- określania, uwydatniania i realizowania celów lekcji;
- budzenia i rozwijania motywacji uczenia się;
- nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniami;
- wyboru i stosowania metod nauczania, odpowiadających celom i treściom kształcenia oraz sytuacjom dydaktycznym.

Pokazywał, czy proces dydaktyczny miał charakter celowo-racjonalny, interakcyjno-dialogowy i czy respektowane były zasady podmiotowości ucznia i tożsamości dzieła sztuki²⁵.

Protokół składał się z pięciu części:

1. Temat lekcji i jej miejsce w cyklu.
2. Tok lekcji.
3. Przygotowanie do lekcji (konspekt, bibliografia, środki dydaktyczne, uprzednie przygotowanie klasy).

²⁴ E. Ogłóza, H. Synowiec: *Umiejętności dydaktyczne studentów filologii polskiej (w świetle analiz protokołów pohospitacyjnych lekcji języka polskiego)*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*. Red. Z. Uryga. Kraków 1991, s. 429–451; E. Ogłóza: *Ocena lekcji języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1992–1993, z. 1–2, s. 48–56.

²⁵ K. Olbrycht: *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice 1987.

4. Analiza lekcji

5. Ocena lekcji (wyrażona stopniem, zawierająca także uwagi opisowe, wskazujące na najmocniejsze bądź najsłabsze strony lekcji).

Najobszerniejsza część protokołu (4. Analiza lekcji) obejmowała kilkanaście punktów, na które odpowiadać można było w różnych formach: opisowej, wybierając wariant ze wskazanych możliwości lub stawiając znak w rubrykach tabel, które wskazywały na częstotliwość występowania zjawiska (często, rzadko, marginalnie, brak).

Przedmiotem analizy były następujące kwestie:

- czas trwania lekcji i kolejnych ogniw;
- budowa (rozplanowanie w czasie, tempo, logiczność, przejrzystość, czytelność układu treści kształcenia, funkcjonalność ogniw);
- wstępna część lekcji (stworzenie sytuacji motywacyjno-problemowej — czy i w jaki sposób uczniowie poznali ustalenia dotyczące tematu, celów, problemów i planu ich rozwiązywania; czy ustalenia wystąpiły, kto ich dokonał: nauczyciel, uczniowie pod kierunkiem, sami uczniowie);
- cele lekcji (zaplanowane i realizowane);
- sytuacje motywacyjne (zaplanowane i nieoczekiwane);
- sposoby i zakres diagnozy w odniesieniu do wiedzy, postaw i umiejętności uczniów, związanych z tematem, dziełem, problemem;
- kontakt nauczyciela z uczniami (np. wyraźne lub słabe porozumienie, dominacja nauczyciela, antagonizm, trudności i umiejętności ich przewyżczenia);
- charakter działań dydaktycznych nauczyciela, z uwzględnieniem częstotliwości występowania ich rodzajów, takich jak: podawanie informacji, formułowanie pytań problemowych, naprowadzających, pytań o rozstrzygnięcie i o uzupełnienie, ciągu pytań drobiazgowych, polecenia inspirujące działania wykonawcze, indywidualizujące pracę uczniów, organizujące pracę umysłową, wykonywanie tekstów, eksponowanie nagrań, obrazów, filmów i innych;
- udział uczniów w lekcji — formy aktywności (między innymi krótkie odpowiedzi na pytania, przygotowanie dłuższych wypowiedzi, dyskusja lub swobodne wypowiedzi, pytania stawiane nauczycielowi, przedstawianie własnych prac, prezentacja zebranych materiałów i obserwacji, wykonywanie utworów, redagowanie tekstów, słuchanie wypowiedzi nauczyciela i inne);
- ocena uczniów (sposoby i trafność);
- zakres materiału rozwijającego temat (bardzo trafny, wystarczający, zbyt obszerny, niewystarczający, nie przemyślany);
- poziom rzeczowy ujęcia tematu (dogłębny, poprawny, powierzchowny, częściowo błędny, niepoprawny);

- źródła materiału do analizy (teksty i ćwiczenia z podręcznika, środki foniczne i ikoniczne, obserwacje zebrane przez uczniów, wytwory uczniów i inne);
- dominujący cel opracowania materiału (potwierdzenie tez z podręcznika lub opracowań, definiowanie zjawiska przez uogólnienie spostrzeżeń uczniów, ocena wartości i znaczenia zjawiska, dzieła, kształcenie postaw, uogólnienie doświadczeń w zakresie metody badania problemu, dzieła, integracja wiedzy o kulturze i procesach społecznej komunikacji);
- utrwalenie wiadomości (formy: odpytywanie wiadomości z lekcji poprzednich, nawiązywanie do nich w toku opracowywania nowego materiału, redagowanie notatki analitycznej, ukonkretniającej, redagowanie wniosków i uogólnień, sprawdzanie rezultatów lekcji w jej końcowej części, organizowanie pracy domowej);
- notatka (tekst i współudział uczniów w redakcji);
- zapis na tablicy;
- metoda prowadzenia lekcji (w nawiązaniu do klasyfikacji W. Okonia²⁶).

Umiejętności dydaktyczne nauczyciela prowadzącego lekcję mieściły się w różnych miejscach skali wyznaczonej każdorazowo przez dwa bieguny: z jednej strony prawidłowych, z drugiej — negatywnie ocenianych zachowań. Pod uwagę brano kilka alternatyw:

- staranne przygotowanie do lekcji — przygotowanie niepełne, powierzchowne;
- wyraźnie uświadomione cele i konsekwencja w dążeniu do ich osiągnięcia — brak jasnej świadomości celów i umiejętności ich osiągania;
- rozpoczynanie lekcji, zgodnie z zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów, od ustalenia wspólnie z uczniami tematu, celów, problemów i planu ich rozwiązywania; ograniczenie się do podania tematu, bez stworzenia sytuacji motywacyjno-problemowej;
- odpowiednie tempo lekcji, funkcjonalna realizacja ogniw, w razie potrzeby modyfikacja planu — brak logicznego następstwa kolejnych sytuacji dydaktycznych i właściwego tempa;
- żywy kontakt z uczniami, dialog wyzwalający ich zainteresowanie, prowokujący do aktywności i samodzielności — lekcje mało interesujące dla uczniów, ograniczona samodzielność i aktywność;
- trafny wybór materiału, zwłaszcza podanego przez uczniów, wybór materiału z wykorzystaniem diagnozy poziomu uczniów zgodnie z założonymi celami — wyłącznie własne źródła, wybór nietrafny, w niewielkim związku z uczniem jako uczestnikiem aktów mowy i odbiorcą dzieła literackiego;

²⁶ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, rozdz. XIII.

- lekcje z wyraźnym współudziałem uczniów — myślących, rozwiązujących problemy, mówiących, skuteczne kierowanie pracą uczniów — znaczne ograniczenie udziału uczniów w lekcji, głównie odbierających treści nauczania;
- przywiązywanie dużej wagi do oceny uczniów — unikanie oceniania;
- utrwalenie wiedzy i umiejętności uczniów, zapis wniosków lekcyjnych — zaniedbanie utrwalania w ogniwie końcowym.

Za najważniejsze wyznaczniki udanej lekcji literackiej, na której przedmiotem rozmowy jest tekst poetycki, można by uznać:

- przeprowadzanie wnikliwej, sfunkcjonalizowanej i całościowej analizy i interpretacji wybranych liryków;
- motywowanie uczniów do czytania poezji i do dzielenia się refleksjami na jej temat; przygotowywanie do lektury;
- kilkakrotne odczytywanie całości lub fragmentów tekstu, to znaczy pierwsza, głośna i wzorowa lektura (nauczyciela, uczniów, aktora) oraz druga, cicha i ukierunkowana lektura uczniów w początkowej części lekcji, cytowanie — w środkowej, ponowna prezentacja tekstu w końcowej fazie lekcji;
- wyważenie proporcji między rolami czytelnickimi, czyli między poziomem i zakresem intelektualnych operacji a emocjami i twórczymi działaniami uczniów;
- prowadzenie lekcji opartej na dialogu z uczniami i uczniów między sobą; przyzwyczajanie uczniów do stawiania pytań dotyczących tekstu, do formułowania i uzasadniania hipotez interpretacyjnych, coraz dłuższego wypowiedziania się, ustosunkowywania się do wypowiedzi kolegów;
- posługiwanie się rozmaitymi technikami przekładu intersemiotycznego; traktowanie rysunku, gry dramatycznej czy dramy jako szansy na pogłębienie odbioru, wyzwianie twórczej aktywności, zbadanie czytelniczej konkretyzacji;
- wykorzystywanie na lekcji dodatkowych materiałów (np. reprodukcji dzieł sztuki, fragmentów prac filozofów, rozpraw krytyczno- i historycznoliterackich), które ułatwią przekraczanie barier odbiorczych wnoszonych przez tekst (bariera kulturowa i języka poezji) lub tkwiących w czytelniku (bariera postaw i sprawności recepcyjnej)²⁷; jak najczęstsze prowadzenie interpretacji porównawczej;
- doprowadzenie do sformułowania końcowych wniosków, które ujmowałyby w sposób pogłębiony charakterystyczne cechy pojedynczego tekstu lub cyklu liryków reprezentatywnych dla poezji wybranego twórcy, prądu lub epoki; zapisanie wniosków w formie notatki przejrzyście utrwalającej szczegółowe kwestie i zależności między nimi;

²⁷ Ź. Uryga: *Odbiór...*

— stopniowe wprowadzenie uczniów w zagadnienia metodologiczne; uświadomienie, na czym polega i jaki sens ma interpretacja, a w szkole średniej ponadto — jakie różnice w podejściu do dzieła literackiego proponują badacze literatury.

Zanim nauczyciel przeprowadzi lekcję, musi odpowiedzieć sobie, planując jej przebieg, na wiele pytań, a odpowiedzi zanotować w formie planu, konspektu lub elaboratu lekcyjnego²⁸.

²⁸ S. Bortnowski: *O konspektach lekcyjnych* polemicznie. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 2. Red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1978, s. 95–106; M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Od konspektu do artykułu*. „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 83–88.